

Publication status: Not informed by the submitting author

THE EDUCATION THROUGHOUT LIFE: A PROPOSALS POST-
MODERN
Jane Almeida

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5231>

Submitted on: 2022-12-13

Posted on: 2023-01-10 (version 1)

(YYYY-MM-DD)

ARTIGO

A EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: UMA PROPOSTA PÓS-MODERNA

JANE BARROS ALMEIDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3878-0837>,

janebarrosцит@gmail.com.br

¹ Doutorado UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é desvelar a agenda pós-moderna na educação a partir da proposta de educação para o século XXI, Educação ao Longo de Toda a Vida, apresentada pelo Relatório encomendado pela UNESCO à Jacques Delors no final dos anos noventa, intitulado Educação: um tesouro a descobrir. Apesar de construída há mais de vinte anos, esta proposta de educação forjada com base nas mudanças presentes na contemporaneidade em relação ao trabalho, a tecnologia e, portanto, as novas sociabilidades, impacta propostas educacionais até os dias de hoje em vários países. Para isso sistematizaremos o contraponto da pós-modernidade como forma de resgatar as raízes epistemológicas e políticas desta crítica pós-moderna, que ao não superar as condições que alicerçam a sociedade moderna capitalista, acaba por forjar uma revitalização do “velho”, como solução. Por fim, com auxílio de trabalhos como do István Mészáros confrontar e apresentar o que de fato seria uma educação para o futuro.

Palavras-chave: Educação ao longo de toda a vida. Pós-modernidade. Século XXI. Unesco. Marxismo

THE EDUCATION THROUGHOUT LIFE: A PROPOSALS POST-MODERN

ABSTRACT: The intention of this article is to unveil the postmodern agenda in education from the proposal of education for the 21st century, Education throughout life, presented by the Report commissioned by UNESCO to Jacques Delors in the late 1990s, entitled Education: a treasure to discover. Despite being built more than twenty years ago, this education proposal forged on the basis of changes present in contemporary times in relation to work, technology and, therefore, as new sociabilities, educational proposals impacts until today in several countries. For this we will systematize the counterpoint of postmodernity as a way of rescuing the epistemological and political roots of this postmodern critique, which, by not overcoming the conditions that underpin modern capitalist society, ends up forging a revitalization of the “old” as a solution. Finally, with the help of works such as István Mészáros, confront and present what would in fact be an education for the future.

Keywords: Education throughout life. postmodernity. XXI century. Unesco. Marxism

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: UNA PROPUESTA PÓS-MODERNA

RESUMEN: El propósito de este artículo es develar la agenda posmoderna en educación a partir de la propuesta de educación para el siglo XXI, Educación a lo largo de la vida, presentada por el Informe encargado por la UNESCO a Jacques Delors a fines de la década de 1990, titulado Educación: un tesoro por descubrir. A pesar de haber sido construida hace más de veinte años, esta propuesta educativa forjada

a partir de los cambios presentes en la contemporaneidad en relación al trabajo, la tecnología y, por tanto, como nueva sociabilidad, las propuestas educativas impactan hasta el día de hoy en varios países. Para ello sistematizaremos el contrapunto de la posmodernidad como forma de rescatar las raíces epistemológicas y políticas de esta crítica posmoderna, que al no superar las condiciones que sustentan la sociedad capitalista moderna, termina forjando una revitalización de lo “viejo” como solución. Finalmente, con la ayuda de obras como la de István Mészáros, confrontar y presentar lo que sería en realidad una educación para el futuro.

Palabras clave: Educación a lo largo de la vida. post modernidade. Siglo XXI. Unesco. Marxismo

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como referência o Relatório encomendado pela UNESCO à Jacques Delors no final dos anos noventa, intitulado Educação: um tesouro a descobrir, que objetivava apresentar as diretrizes para a educação mundial do Século XXI. Este passou a ser conhecido como Relatório Delors, apresentando uma nova proposta de educação: Educação ao Longo de toda a vida (ELTV).

Apesar de já passados mais de vinte anos, muitos educadores e pesquisadores tem apresentado a ELTV ainda como uma nova e progressista proposta educacional, capaz de inspirar reformas educacionais, no ensino médio, ou ajustes na orientação e foco da educação de jovens e adultos, assim como pensar a reconfiguração da educação profissional. Neste sentido, este conceito materializou-se em políticas públicas de estado no Brasil, implementadas nestes últimos vinte anos. Por este motivo, faz-se necessário buscar as raízes desta formulação, assim como revelar sua intencionalidade e projeto. Ao afirmarmos que esta proposta de educação é uma proposta de educação pós-moderna assumimos uma perspectiva crítica na tentativa de revelar a real dimensão política da mesma.

Para tanto, num primeiro momento faz-se necessário localizar neste texto, a construção da pós-modernidade como teoria e aporte epistemológico para pensar os processos contemporâneos. O contraponto ao moderno é apresentado como a base argumentativa desta específica visão social de mundo, permitindo compreender o papel estratégico desta proposta educacional, na medida em que se apresenta como um espaço potente para a construção e reprodução cultural capaz de mobilizar parte considerável da subjetividade humana. Por fim, tecer possibilidades de contrapontos, capazes de resgatar a dimensão emancipadora, humanista e democrática, da educação, para além do capital.

A FONTE DO CONTRAPONTO PÓS-MODERNO – O MODERNO, OU A MODERNIDADE.

Longe de ser uma discussão recente, a pós-modernidade foi abrindo espaços, forjando base teórica e analítica para novas leituras de mundo, assim como políticas públicas e epistemologias identificáveis no tempo presente. Há cerca de vinte anos atrás esta discussão provocou no Brasil uma série de debates no interior das ciências humanas, a partir de texto canônicos sobre temas que vieram, em grande parte, dos países ocidentais, mas que impactaram nossas percepções como: o fim da história, o fim do trabalho, a emergência de uma nova sociedade do conhecimento, pós-industrial e até mesmo pós-neoliberal. São muitos e variados os temas que se encontram neste front. Entretanto, é salutar o fato de que esta discussão provocou a necessidade de problematizar e compreender o sentido do moderno, ou ainda da modernidade. Para tanto, uma retomada de leituras clássicas foi mobilizada ao longo do tempo para esta caracterização. Uma vez definindo a compreensão sobre o moderno, estabeleceria o contraponto à pós-modernidade, ao menos o argumento fundante.

David Harvey mobiliza Jürgen Habermas para definir o projeto moderno, forjado pelo esforço intelectual dos iluministas “para desvendar a ciência objetiva, a moralidade e as leis universais, a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas” (Harvey, 1996, p.23). Projeto este que expressava uma dimensão revolucionária, na intenção de libertar a humanidade da escuridão e da

irracionalidade, dos mitos religiosos e de toda forma de superstição capazes e passíveis de aprisionamento. Isso pelas mãos da ciência, como critério de verdade e das leis universais. Estes ideais se concretizaram, de fato, com a experiência da Revolução Francesa ao libertarem a humanidade das relações feudais do passado. Reforçando seus princípios universalistas, o “termo” moderno passará a ser utilizado, então, como panaceia a qualquer forma de irracionalidade e como real possibilidade de manutenção e garantia da liberdade. A Revolução Francesa teria garantido um tipo de emancipação política capaz de dar subsídios para administrar as “benefícios” do projeto moderno capitalista.

Karl Marx, na *Questão Judaica* (1969), escrita em 1843, desvelou os emaranhados desta da emancipação política. A declaração Universal dos Direitos Humanos (1795) - que seria a materialização da essência da emancipação política levada a cabo pela Revolução Francesa-, assegurou os direitos à liberdade, igualdade, segurança e propriedade do homem egoísta, separando, assim, os homens da comunidade, e transformando-os em membros da sociedade burguesa – o cidadão, “O citoyen é declarado servo do homem egoísta, degrada-se da esfera em que os homens atuam como homem verdadeiro e autêntico o homem enquanto cidadão, senão entanto homem burguês. (Marx, 1991, p.45)

A crítica radical marxista não permite mascarar a existência do potencial revolucionário e progressista da burguesia neste contexto. Segundo Harvey, “... se o reino da liberdade só começa quando o reino da necessidade é superado, então o lado progressista da história burguesa (em particular a sua criação de enormes forças produtivas) tinha de ser plenamente reconhecido, e os resultados positivos da racionalidade iluminista, plenamente apropriados” (Harvey, 1996, p. 25). Contudo, este projeto de modernidade, evidenciará ao longo da história a sua impossibilidade de concretização, pelo menos no que diz respeito as dimensões da emancipação humana. Não é possível a universalização de um projeto, que apesar de discursivamente pretender a limitada emancipação política a todos, tem como interesse último manter a propriedade do homem burguês, segura. Esta classe dominante para se manter como tal precisou cristalizar-se no poder, conservá-lo, perdendo assim seu potencial revolucionário, e que utilizará um discurso universalizante, a-histórico: como se os interesses da burguesia dominante estivessem de comum acordo com os interesses da humanidade. Para István Mészáros (1996)

O uso problemático do termo moderno se caracteriza pela tendência a cancelar a dimensão sócio-histórica, a serviço dos interesses dominantes da ordem estabelecida. Nesse espírito, as definições de modernidade são construídas de tal maneira que as especificidades sócio-econômicas são apagadas ou deixadas em segundo plano, para que a formação histórica chamada de sociedade moderna possa adquirir um caráter paradoxalmente intemporal rumo ao futuro, em virtude de sua contraposição, exagerada de modo acrítico, ao passado mais ou menos distante. (Mészáros, 1996, p. 29).

Trata-se de uma tentativa de estabelecer consensos a fim de impedir conflitos, através do mascaramento das diferenças. Marx também critica a modernidade. Pois ao criticar o sistema capitalista, mira a modernidade e suas pretensões universalistas, a-históricas que tem como centro a exploração de uma maioria para garantir a produção de riqueza. Marx ao apresentar o potencial de crescimento e evolução das forças produtivas dentro dessa modernidade dirigida pela burguesia, identifica os seus limites nas relações sociais de produção, e ao identificá-los mostra a potencialidade revolucionária da classe trabalhadora neste contexto histórico. Sua crítica político-social total à modernidade, denuncia o invólucro ideológico de liberdade e igualdade para acentuar a exploração da humanidade.

A positividade iluminista indicada por Habermas, ou mesmo a visão materialista histórica e dialética de Marx sobre o projeto iluminista moderno capitalista, foi recuperado por Ellen Wood (2001) na tentativa de estabelecer uma separação de intenção entre projeto iluminista moderno, e modernidade capitalista. Para isso reforça a face destrutiva da modernidade, associada ao capitalismo, iluminando a outra face, que seria a modernidade “emancipadora” do Iluminismo,

Como sabemos, tornou-se o auge da moda atacar o chamado projeto iluminista (...) O importante é que estamos sendo solicitados a jogar fora tudo o que há de melhor no projeto iluminista – especialmente seu compromisso com a emancipação humana universal – e a responsabilizar esses valores pelos efeitos destrutivos que deveríamos atribuir ao capitalismo (Wood, 200, p. 120)

A defesa desta tese da emancipação humana universal como parte do projeto iluminista nos coloca diante de um impasse. Seria possível construir o novo, a liberdade/emancipação universal, de todos os sujeitos sem uma ruptura estrutural com o projeto de sociedade construída pelo Iluminismo? Como dissociar o projeto iluministas dos seus sujeitos, os mentores e dirigentes deste projeto de

sociedade, os burgueses? Diante da impossibilidade de entrarmos em um debate mais rigoroso sobre o projeto de modernidade, frente este não ser o objeto deste artigo, não é possível ignorar que as afirmações da autora podem levar a proximidades com as teses de Habermas sobre a necessidade de um retorno às raízes do Iluminismo, puro e isento das inferências do capitalismo que instrumentalizaria a razão.

Autores localizados no campo da decolonialidade contribuíram muito com o debate sobre o moderno, sua origem e caracterização. Ao questionarem a origem do projeto moderno iluminista/capitalista no século XVIII, possibilitam miradas mais amplas em relação aos processos coloniais, de intensa dominação e controle, de povos considerados “menos humano”, escravizados e racializados. Constatando a origem do moderno no século XV-XVI. Essa abordagem permite identificar o iluminismo como parte do projeto moderno, como decorrente, contraditório, excludente, racista e que em sua gênese impossibilita o projeto de emancipação humana (Quijano, 2005).

O debate sobre a decolonialidade, apesar de jovem se comparado a outras frentes de estudo, tem sido muito potente no campo das ciências humanas e sociais. Michel Lowy (2015) constata forte heterogeneidade entre os autores do campo. Apesar da dificuldade em fazer um desenho “total” da decolonialidade, é possível identificar a sua origem, ao mesmo tempo que constatar elementos do interior deste movimento/teoria que os aproximam formando um todo coerente. Segundo Ballestrin (2013), a decolonialidade nasce no final dos anos de 1990, com a criação do grupo Modernidade/colonialidade ao inserir a América Latina no debate pós-colonial, provocando ruptura com os estudos culturais e pós-coloniais, através do que denomina “radicalização do argumento” pós-colonial, apontando um “giro decolonial”, caracterizando-o como um movimento de resistência teórico, prático político e epistemológico fundado na lógica da modernidade/colonialidade. Em síntese Mignolo no final dos anos de 1990, “denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos” (Idem,2013) e aponta a especificidade da América Latina para o desenvolvimento do capitalismo mundial. O giro decolonial contribui na radicalização da discussão de raça e racismo, na formação social proposta, na relação colonização/colonizado, e no papel que assume para a consolidação do capitalismo no mundo, na Europa.

Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), constatarem que ao deslocar o período inaugural do mundo moderno, localizando-o a partir do processo de colonização da América, denuncia-se um sistema social capaz de silenciar os subalternos e suas narrativas - negligenciando sujeitos, histórias e experiências - como parte constituinte da construção do novo modelo societário. Neste sentido, o argumento apontado revela o quanto a modernidade é um processo, anterior ao marco inaugural do iluminismo, mas que para garanti-lo não prescindiu na dominação e controle absoluto de alguns corpos. Isso auxilia a hipótese de que não é possível falar de algum tipo de gênese emancipadora, no interior de propostas que nascem da opressão e pilhagem do que supostamente seriam “menos humanos”.

A partir desta breve reflexão, argumenta-se que o projeto de modernidade, exacerbado e cultuado pelo Iluminismo, está intimamente ligado à implementação do projeto da sociedade moderna capitalista, de modo que pensar o sistema capitalista separado do projeto de modernidade se torna uma abstração, e apenas possível através de um resgate idealista, desconectando as condições concretas e objetivas do processo de construção história, processo este que envolve a intenção e a diretividade dada pelos sujeitos, envolvidos e dirigentes, deste processo. Neste sentido, a positividade identificada por Habermas e mesmo Wood, apresentam limites muito objetivos. Portanto, a leitura da modernidade como contraponto, como algo a ser modificado ou ainda superado, demandaria um projeto capaz de se opor radicalmente as premissas reais, objetivas e subjetivas que constituem este emaranhado. Nesta direção, a pós-modernidade ao não romper com as raízes que alicerçam o projeto moderno, capitalista e iluminista, que se revela como opressor, explorador e excludente de uma ampla maioria, apenas revitaliza o “velho”.

PÓS-MODERNIDADE: O DISCURSO DO “NOVO” NA TENTATIVA DE REVITALIZAR O “VELHO”.

Segundo Krishan Kruman (1997), existiria uma diferença conceitual entre pós-modernidade e pós-modernismo. Este último estaria mais ligado à perspectiva de crítica cultural, da arte na

modernidade, enquanto a noção de pós-modernidade estaria associada a uma crítica mais geral à sociedade moderna. Contudo, ele mesmo chama atenção para o fato que os termos são usados correntemente como sinônimos e que isso nos daria uma real dimensão do que é a pós-modernidade, porque a mesma seria responsável por apagar as linhas divisórias entre o político, o social e o cultural, conseqüentemente, afastando qualquer possibilidade de hierarquia ou determinação histórica. Tal fato, para muitos autores, é visto positivamente, pois refletiria a complexidade das relações sociais no mundo contemporâneo, que necessitaria de formas arrojadas e ousadas para ler a realidade e não de “fórmulas prontas, rígidas e fixas”. A pós-modernidade então, como base nos atores que a reivindicam a exemplo de Lyotard (2006), representou uma crise de paradigmas diante das noções tradicionais de classe, trabalho, ideologia, “Linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideias de progresso ou emancipação universal, ou sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” (Eagleton, 1998, p.7).

Em oposição a Lyotard (2006) e outros que corroboram a uma visão positiva e progressista da pós-modernidade, Fredric Jameson (1996, p.29) afirma a tese de que a pós-modernidade se coloca como uma “dominante cultural” expressando-se pela sociedade do consumo, das mídias, da informação e da sociedade eletrônica e que não deve ser entendida como um estilo. Jameson (1996) afirma ainda que o debate sobre a pós-modernidade não se coloca somente no plano da teoria, mostrando as conseqüências práticas dessas novas formulações. A crescente importância do conhecimento, da tecnologia e da informação na contemporaneidade imporia ritmos e novas exigências para a coletividade social.

Ou seja, para o autor esse desenvolvimento da técnica, ou ainda, da tecnologia se apresenta como um elemento responsável pelo aprisionamento do humano. Isso ocorre por ser a tecnológica produto da ação coletiva, das relações de produção social, não podendo ser entendida de forma descolada e acima destas relações, pelo contrário, ela reafirma o poder da propriedade privada dos meios de produção sobre o trabalho humano. A pós-modernidade alimentar-se-ia então destas novas relações criadas no interior da mesma sociedade do capital. Neste sentido, essa nova cultura pós-moderna global, segundo Jameson, é americana, sendo a expressão superestrutural da dominação dos Estados Unidos sobre o mundo. Os Estados Unidos representariam neste contexto a potencialidade suprema do desenvolvimento da sociedade capitalista e, portanto, a sociedade norteadora destas relações impositivas.

Para Jameson (1996) a cultura pós-moderna está intimamente relacionada à sociedade do consumo, refletindo a fase do capitalismo atual, multinacional, globalizado. Seguindo as leituras de Ernesto Mandel, Jameson afirma que esta fase do capitalismo se constitui como a mais pura forma de capital que jamais existiu: um momento de grande expansão que atinge áreas até então fora do mercado: “a cultura”, a “subjetividade” e o “conhecimento”. Portanto, a pós-modernidade seria a lógica cultural deste tipo de capitalismo avançado e globalizado.

Um outro autor que partilha deste pressuposto é Perry Anderson (1999). Para este, a grandiosidade de Jameson está em conceber o pós-moderno como sendo um estágio do capitalismo, onde a cultura se torna coextensiva à economia (Anderson, 1999, p.148). Anderson constata que a pós-modernidade, como dominante cultural, surgiu em sociedades capitalistas bastante ricas e com altos índices de consumidores, no “Primeiro Mundo”, mas reconhece que seu potencial expansionista está predestinado devido ao avanço da indústria da imagem que lança e invade todo o globo impondo novas formas e prioridades.

A atual forma do sistema de produção capitalista, o capitalismo tardio (Jameson, 1996) se ocupou de áreas até então não comerciáveis mercadologicamente. Aprisionou a subjetividade de maneira jamais experimentada na história da humanidade, tudo isso em prol da manutenção da sua taxa de lucro a fim de garantir a manutenção da acumulação de capitais em momento de grande miséria da humanidade. David Harvey (2005) a fim de explicar objetivamente a lógica pós-moderna intrínseca ao sistema capitalista, sem ignorar mas indo para além do aspecto de dominação cultural, revela o discurso hegemônico pós-moderno, que consideram a vida cultural num plano exterior a esta lógica capitalista. Como se as pessoas tivessem a “liberdade absoluta” de construir, a partir da sua vontade, sua própria história, considerando as determinações econômicas irrelevantes.

Em *A Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*, Harvey (2005) buscará a gênese destas mudanças e transformações denominadas por Jameson e Anderson como sendo um período de dominação cultural onde a fronteira entre cultura e economia teria se tornado muito tênue. Nesta obra, estuda a mudança no modelo de produção capitalista e as transformações ocorridas na organização da produção fordista que ocasionaram o surgimento de um novo regime de produção/acumulação capitalista denominado acumulação flexível (Harvey, 2005). Esta crise no padrão de acumulação anterior e o surgimento do novo regime de acumulação teriam imposto mudanças na forma de organização do capital e, como consequência, na forma de organização da sociedade. O capitalismo, para manter a sua acumulação, teve que se reorganizar, reestruturar-se. Esta aceleração do tempo de giro do capital está intimamente relacionada à ênfase dada à informação neste período de acumulação. Somente um sistema capaz de se reorganizar, reestruturando-se com tamanha velocidade, capaz de atingir toda a extensão global conseguirá sobreviver à crise do período anterior. Harvey (2005) reafirma a tese de que o saber na pós-modernidade se torna uma mercadoria-chave a ser vendida a quem poder pagar.

O saber antes visto, idealmente, como elemento livre, incapaz de ser aprisionado e, portanto, um bem da humanidade, assume agora uma dimensão mercadológica. Este saber relacionado com a informação são os alicerces que permitirão a fluidez do capital financeiro, novo coordenador das relações de troca do capital. Este papel de gerente do sistema capitalista é assumido pelo capital financeiro no período de crise dos anos 70 e início dos anos 80, tendo o capital produtivo como o seu subordinado indispensável, pois sem a extração de mais valia não se tem o lucro dos capitalistas. Para François Chesnais (2003), “O regime de acumulação com dominância financeira designa, em uma relação estreita com a mundialização do capital, uma etapa particular do estágio do imperialismo, compreendido como a dominação interna e internacional do capital financeiro” (Chesnais, 2003, p.46). De forma a garantir essa adesão obrigatória dos países a este sistema internacional foi necessário modificar a estrutura de funcionamentos dos Estados em todo o mundo. Foi justamente quando o neoliberalismo se tornou a nova doutrina para determinar as relações entre Estado e Sociedade, ou melhor, Estado e Mercado, sobretudo o internacional (Torres, 1998).

Neste sentido, tanto o neoliberalismo quanto a pós-modernidade, representam construções superestruturais capazes de garantir a manutenção do sistema de produção de capital. Se por um lado o neoliberalismo propõe uma linha tênue entre a sociedade e o mercado, transformando tudo em mercadorias, flexibilizando todos os direitos trabalhistas e, por conseguinte todos os direitos sociais, a pós-modernidade imporia através da dimensão cultural uma dinâmica capaz de controlar a subjetividade humana e, portanto, reproduzir a ideia de que a cultura seria capaz de determinar todas as relações humanas, que de alguma maneira mascara a face agressiva e impositiva do capital, das relações sociais de produção. Acredita-se que Harvey (2005) encontrou uma explicação satisfatória para este processo de reorganização do capital, das suas novas “roupagens”. Afinal o capital “é um processo, não uma coisa (...) O processo máscara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis” (ibid., p.307)

Dessa forma, segundo as referências apresentadas, a pós-modernidade se apresenta como um conjunto de ideias e práticas que surgem não apenas da crise de paradigmas da sociedade contemporânea, mas que denunciam a crise e insatisfação com o sistema capitalista moderno, do Iluminismo como um todo. Os problemas constatados por Marx em 1843, pelos decoloniais no século XX, ou mesmo os apontados por Wood (2001) não foram solucionados, o homem egoísta e a defesa da propriedade privada dos meios de produção não se alteraram, contudo, as contradições, as desigualdades e diferenças se tornaram mais explícitas provocando a demanda pela pacificação, a necessidade de construção do consenso e do controle das insatisfações, criando uma atmosfera do “novo” na tentativa de soterrar o “velho”.

Diante destas mudanças e transformações a sociedade precisaria se adequar às novas demandas impostas pela própria história, ou pelo “sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante” (Sanfelici, 2003, p.11). Sendo assim, não é possível negar o papel estratégico da

educação neste período histórico como locus privilegiado para realizar tal adequação, como instrumento privilegiado para a construção do consenso, ou ainda como elemento capaz de garantir não apenas a produção mas, sobretudo e principalmente a reprodução das relações sociais de produção. Seja como instrumento capaz de garantir a dominação cultural, seja como forma de possibilitar uma formação de mão-de-obra capaz de responder às novas exigências, ou ainda como simples mercadoria a ser vendida pelos seus proprietários, a educação é o espaço privilegiado de reprodução e produção cultural no interior da sociedade, sobretudo, da sociedade contemporânea.

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: O PROJETO DELORS

O Relatório Delors apresentou a proposta educacional para o século XXI, a fim de dar uma resposta objetiva às transformações da sociedade com o surgimento da era da informática,

A Comissão considera que o aparecimento de sociedades da informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estreitamente ligados. A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. (...) Deste modo, os sistemas educativos, ao mesmo tempo que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação. (...) A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social. (Delors, et. al, 2004, p. 66).

A comunicação, a troca de saberes, assumiria um papel de destaque nesta nova sociedade. Uma centralidade que se coloca para além da esfera produtiva atingindo a vida privada, a totalidade da vida social. No entanto, essa mesma sociedade que propicia esta nova relação, uma maior troca de saberes, e de novos saberes, evidencia a sua face obscura com o grande número de desempregados, fruto desta nova etapa histórica. Diferentemente do período anterior ao Relatório, o desemprego na década de 90 toma proporções universais reafirmando a sua dimensão estrutural que atingem, não só os países periféricos, mas também duramente, como jamais visto na história, os países centrais. Essas transformações sociais seriam acompanhadas por crises estruturais que são as razões para certo “desencantamento do mundo”, identificada pelo Relatório. Contudo, a educação é apresentada como um trunfo capaz de solucionar os problemas, garantindo a paz, o desenvolvimento social, econômico e político da sociedade contemporânea. Ela também se volta à explicar, e dar um outro sentido, ao ócio. O ócio gerado pelo desemprego é visto com certa positividade,

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. (...) Além disso, a redução do período de atividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remuneradas e o prolongamento da vida após a aposentadoria aumentam o tempo disponível para outras atividades (Delors et. al, 2004:p.103).

Este tempo de ócio, ou melhor, diminuição de horas de trabalho remunerado, ou não trabalho, desemprego, é apresentado pelo Relatório Delors como um facilitador que possibilitará que homens e mulheres ocupem seu tempo livre com outras atividades “bem mais interessantes”. Como por exemplo, educa-se para as “novas exigências da vida”. Nota-se aqui que o discurso é deslocado da formação como necessidade de adequação para o trabalho para uma formação, ou melhor, uma nova educação para novas exigências da “vida”, ou seja, uma nova totalidade que evidencia o nível de abrangência da nova proposta educacional para o século XXI.

É este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu a designar, no presente Relatório, pela expressão educação ao longo de toda a vida (ELTV). Em seu entender, é a chave que abre as portas para o século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (ibid., p.104). Logo, a proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida seria uma proposta educacional capaz de articular as novas exigências do mundo do trabalho - formando e conformando mão-de-obra equivalente às demandas - e ao mesmo tempo, daria uma resposta às crises provocadas por esta sociedade que não mais absorve toda a mão-de-obra do período anterior do desenvolvimento do capital, flexibilizando e reestruturando os espaços educativos e o papel da educação.

O conceito de educação ao longo da vida (...) ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (ibid., p.117)

A educação ao longo da vida seria um tipo de educação permanente que se colocaria de maneira mais ampliada. Esta proposta explora o potencial educativo da sociedade ao percebê-la como uma sociedade “aprendente” (Shiroma, 2004), focalizando as possibilidades de novos saberes, a construção de novos conhecimentos a partir da comunicação e troca de informações. Contudo, o corolário desta nova proposta é fundamentada na tese de que, “deveríamos agir coletivamente a fim de alcançarmos o objetivo final: viver melhor e adequadamente na sociedade do século XXI”.

Esta nova proposta educacional terá novos aliados a fim de garantir os seus objetivos. Além do Estado, a mídia (formadores privados), empregadores e trabalhadores serão a base de sustentação deste novo tipo de educação. A Educação ao longo de toda a vida parece ser centrada em outro tipo de saber, um saber mais flexível e volátil, intimamente relacionado com a constatação, apresentada pelo Relatório Delors, da existência de uma nova sociedade – a sociedade da informação. Nas linhas e entrelinhas do Relatório Delors, aparece de forma notória a necessidade de se repensar a categoria trabalho, pois este se coloca como pressuposto para compreender o papel dado ao conhecimento, ao saber, ao cognitivo, neste “novo período histórico”. No Relatório a Comissão é enfática ao constatar e apontar a supremacia do trabalho imaterial, a tendência à desmaterialização do trabalho na atualidade. Neste sentido, categoriais como sociedade da informação é revelada como parte essencial na investigação entre a relação trabalho e conhecimento, sendo esta noção de sociedade o elemento chave para a construção do novo conceito educacional: a educação ao longo de toda a vida.

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA: MÉSZÁROS VERSUS DELORS

A proposta de Educação ao Longo de Toda a Vida (ELTV), expressa no Relatório Delors, teria como tarefa enfrentar três grandes desafios: garantir o ingresso dos países no campo da ciência e tecnologia; adaptar as diferentes culturas a sociedade da informação, e, por conseguinte ao novo tipo de trabalho; e viver democraticamente. Estes desafios foram colocados a partir de uma constatação de mudanças sociais, de uma nova configuração societal e da necessidade de construção do novo cidadão, o cidadão do mundo, capaz de interferir neste novo processo. Trata-se então, pelo já exposto que a ELTV é uma proposta de educação pós-moderna, uma vez concluindo que não houve mudanças e rupturas substanciais, exemplificar essa articulação do novo faz parte da compreensão da construção ideológica necessária para a manutenção do status quo.

A nova proposta educacional para o século XXI deveria ser responsável pela construção de um novo humanismo. Não mais agora o humanismo reivindicado pela Revolução Francesa, necessariamente, mas um humanismo de tipo novo capaz de dar resposta a um mundo multirrisco, globalizado, cheio de conflitos culturais e étnicos, um humanismo capaz de restabelecer os laços de solidariedade (Delors, 2004, p.47). Esses laços de solidariedade por sua vez estimulariam a participação dos cidadãos nas decisões políticas, sendo possível através do exercício de uma democracia viva, participativa, onde os cidadãos fossem de fatos indivíduos ativos e atuantes.

A constatação do conflito é evidente e a educação é compreendida como “remédio” para tal mal e chave-mestra para a construção da nova sociabilidade imposta pelo desenvolvimento “natural” da ciência e tecnologia. A presença de uma sociedade cognitiva, que imporia novos pilares educativos (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), aparece como resultado desta sociedade multiforme, complexa e em rápida transformação, onde o trabalho imaterial e o conhecimento são as novas ferramentas a serem adquiridas pelos cidadãos. A sociedade da informação imporia uma necessidade de maior articulação entre os povos, entre os países, reconfigurando o papel do político num contexto de globalização. Essa reconfiguração do papel do político exigiria, num mundo multirrisco, uma maior articulação entre as forças sociais em prol do bem comum, novos parceiros do Estado, capazes de possibilitar a concretização deste suposto “bem comum”. Os novos parceiros são apresentados como sendo empresários, industriais, homens de negócios.

Essa reconfiguração do papel do político, por conseguinte, levaria a uma descentralização da educação e dos sistemas educativos, a fim de garantir uma participação mais democrática e plural. Na contramão de uma proposta centralizada, supostamente vista como autoritária, não mais cabível para o mundo pós-moderno, a descentralização da educação propiciaria uma maior autonomia das escolas e uma maior unidade entre Estado, comunidade e iniciativa privada. Todavia caberia ao Estado forjar este consenso, aplicando e propondo as reformas educacionais necessárias à implementação da educação necessária para o século XXI.

A ideia de uma democracia viva, participativa, de um novo humanismo, do restabelecimento de laços de solidariedade, a necessidade de uma educação mais autônoma, não centralizada, e do papel da educação neste contexto são questões historicamente reivindicadas por educadores e movimentos sociais progressistas em todo o mundo. Contudo dentro de uma estrutura não transformada esses conceitos e categoriais passam a ter outro sentido. A lógica do mercado impera. A lógica do maior lucro, maior acumulação, ou mesmo, de manter o padrão de acumulação capitalista (sem necessariamente aumentá-lo) é o que norteiam estes elementos aparentemente democráticos.

Christian Laval (2019) desvela a dinâmica da proposta de Educação ao longo de toda a vida, ou aprendizagem ao longo de toda a vida, indicando que há argumentos sólidos a desescolarização, que se opõe a lógica democrática, sobretudo de garantia do estado da educação da maioria da população. “Cujo reverso é uma pedagogização generalizada das relações sociais” (Laval, 2019, p.22). Desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

Desinstitucionalização? Adequada Às demandas e a fluidez das respostas que esperam dessa escola, concebida como produtora de serviços (...) viés diretamente ligado ao modelo de escola como “empresa educadora” (...). Uma organização Flexível. Desvalorização? (...) erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição. (...) Presenciamos, no campo da escola a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico. Desintegração? (...) concepção consumidora da autonomia individual, leva a desintegração da instituição escolar, (...) produzem as desigualdades sociais de maneira descentralizada. (Laval, 2019, p.23).

A construção do consenso através do Estado conjuntamente com os seus novos parceiros, faz-se necessário para a manutenção do sistema capitalista, para controlar o caos, os conflitos, a insatisfação popular. Ao mesmo tempo que forjar um tipo de sujeito social adequado a nova dinâmica social, inclusive do trabalho. A incapacidade do sistema capitalista em se propagandear por ele mesmo, a necessidade de dissimulação da realidade, da construção de uma nova atmosfera, diante do fracasso das suas promessas (de liberdade, igualdade e fraternidade) evidencia-se com a imposição das teses pós-modernas.

Neste sentido, o debate realizado por István Mészáros no seu livro “Educação para além do capital” é central para elucidar esse emaranhado pós-moderno e, sobretudo, o papel estratégico da educação. Para o autor, a única possibilidade real de uma educação humanista, democrática, progressista se daria no marco de uma educação para além do capital. Ele argumenta que não haveria nenhuma possibilidade do novo que prescindisse uma mudança radical e estrutural da sociedade do capital.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Mészáros, 2005, p.25).

É através da educação, que segundo Mészáros (2005), ocorre a “interiorização” das normas e regras sociais, de modo a fazer com que o indivíduo, ou ainda, cidadão, reproduza-os de maneira a garantir a manutenção da ordem e a reprodução do sistema na sua totalidade. “Isso faria com que a “a brutalidade e a violência” pudessem ser relegadas à um segundo plano (embora de modo algum permanentemente abandonadas)” (ibid., p.44) e utilizadas apenas mediante períodos agudos de crise do sistema e de necessidade de garantir a repressão da resistência, ou contestação. “Todavia, ao interiorizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los desta grave e paralisante situação” (ibid., p. 45),

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa

histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; eles devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (ibid., p. 45)

Ou seja, não existe possibilidade de mudança real na educação em prol de alternativas mais humanistas e democráticas dentro da mesma estrutura institucional. A mudança real e concreta pela qual a educação pode jogar um papel importante necessitaria segundo Mészáros, romper e superar o processo de interiorização hegemônico. Não havendo de fato uma ruptura substancial com as bases de construção do projeto moderno/iluminista, este discurso acerca da Educação ao Longo de Toda a Vida revela a real intenção desta, que apesar dos ares progressistas, acaba por objetivar subsumir toda a vida humana ao capital, todas as esferas de reprodução e produção da vida articuladas, de maneira jamais vista antes. O que corrobora com a tese de Jameson (1996) que esta seria a forma mais pura de dominância do capital jamais vista na história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação ao Longo de Toda a Vida, reafirmando Mészáros (2005), é uma proposta de educação apenas possível em uma sociedade onde homens e mulheres se encontrarem em situação de livres associados ao sistema de produção social - uma educação na perspectiva da formação humana. Entretanto, a formulação de uma outra educação é uma forma de construção de novos processos de interiorização. "É este o modo como uma contra-consciência estrategicamente concebida, como a alternativa necessária à interiorização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa". (ibid., p.57-58).

Portanto, desde o início, o papel da educação é de importância vital para romper com a interiorização predominante das escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também esta "contra-interiorização" (ou "contraconsciência") exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (...) Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. O conceito de ir para além do capital é inerentemente concreto (ibid., p.61)

Por fim, como ressalta Mészáros (2005), "A nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis" (Mészáros, 200, p.76). A educação não pode funcionar suspensa no ar, ela se articula e se redefine a partir do seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. As contribuições de Mészáros auxiliam a desmistificação da possibilidade de mudanças significativas sem rupturas estruturais, e apontam à emergência de proposição coletiva, de uma educação para além do capital. A sofisticação deste discurso pós-moderno se objetiva em propostas políticas concretas, como as reformas e contrarreformas na educação no Brasil, a qual assume pretensamente a responsabilidade de construir uma nova educação para uma nova sociedade.

Neste sentido, e a partir das contribuições de István Mészáros, podemos elucidar que a proposta de Educação para o século XXI – Educação ao Longo de Toda a Vida – proposta pelo Relatório Delors, é uma proposta de manutenção da ordem, de construção de consenso, e de controle de toda a vida do trabalhador (a) e que se utiliza conceitos e categorias historicamente tidas como progressistas resignificando-as e esvaziando-as de conteúdo emancipador. Ou seja, um novo discurso para a velha estrutura social, evidentemente, com uma nova "roupagem". É uma construção superestrutural necessária para a manutenção da ordem nesta fase do sistema do capital. É neste sentido que a proposta de educação para o século XXI do Relatório Delors é sofisticada. Com o objetivo de superar uma análise simplista, identifica os limites estabelecidos pela educação formal e por isso propõe uma nova educação

mais abrangente, que não desconsidere as outras esferas de convívio social. O trabalho, o lazer, as mídias, são espaços também educativos, capazes de educar e formar os cidadãos ao longo de toda a vida. É nesta perspectiva que esta proposta de educação para o novo milênio se apresenta como uma alternativa, pelo menos fenomenicamente, viável a uma sociedade em constante mudança. Esquecendo apenas um detalhe substancial: a inexistência de uma ruptura radical e estrutural na engrenagem societária que produz as desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Portanto, indicar as conexões teóricas e epistemológicas entre a proposta de educação para o século XXI com as teses ditas pós-modernas, contribuem para desvelar o quanto as velhas premissas estruturais de manutenção do sistema social classista desigual e excludente estão presentes nesta proposta, ainda que sob novas roupagens. Neste sentido, nos auxilia a mirar as novas categorias e propostas pedagógicas propagadas pela ideia de Educação ao longo de toda a vida, inserida nas políticas educacionais nacionais, inclusive na realidade brasileira, a exemplo da Nova reforma do Ensino médio, assunto para outro artigo.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: Sader, E & Gentili, P. (org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1973
- BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. *Decolonialidade e perspectiva negra*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 7 mar. 2021
- BALLESTRIN, L. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política [online]. n. 11 [Acessado 30 Setembro 2022] , pp. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>
- BHAMBRA, G. K. *Postcolonial and decolonial dialogues*, Postcolonial Studies, 17:2, 115-121, DOI: 10.1080/13688790.2014.966414
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít. [online]. 2013, n.11, pp.89-117, 2014.
- CHESNAIS, François. *A nova economia: uma conjuntura própria à potencia econômica estadunidense IN: Uma nova fase do capitalismo?* François Chesnais [et al.]. São Paulo: Xamã, 2003, p11-33.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório Delors. São Paulo: Cortez e MEC, 2003.
- EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001
- GORZ, A. *O Imaterial: Conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALL, S. *Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite*. In: Hall, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

- LEHER, R. *Unesco, banco Mundial e a educação dos países periféricos*. Universidade e Sociedade ,ANDES, pp.45-54, Brasília, DF 2001.
- LIMOEIRO, M. *Sobre as Relações Sociais Capitalistas* In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- LÖWY, M. *Entrevista a Michael Löwy* IN: *Analéctica*. Revista Eletrônica de pensamento crítico. Ano I, N° 9 agosto, 2015. Disponível em: <http://www.analectica.org/articulos/mtzandrade-lowy/>.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- MARX, K. *A questão judaica*. 2ª ed., São Paulo: Moraes, 1991.
- MASUDA, Y. *A sociedade da informação como sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Rio, 1982.
- MELO, A. *A Mundialização da Educação: Consolidação do projeto neoliberal da América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: UFAL- PPGE/CEDU, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- POWER, C. *L'éducation: Moyen ou fin? Bref Aperçu du rapport delors et ce qu'il implique pour la rénovation de l'éducation* IN : *Perspectives*, vol.XXVII, n°2, juin 1997.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. IN: *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogo para uma nova práxis*. Roberto Leher e Mariana Setúbal (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005, p.35-95.
- SANFELICE, J. *Pós-modernidade, Globalização e Educação* In: *Globalização, Pós-modernidade e Educação* LOMBARDI, José Claudinei (org.) (2003). Campinas, São Paulo: Autores Associados- HISTEDBR, 2003, p.3-12.
- SHIROMA, E. & MORAES, Maria C. & EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- WOOD, E. *O que é a agenda pós-moderna?* In: *Em Defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.118-127.
- _____. *Modernidade e pós-modernidade* IN: *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.07-22.

***A autora declara que não há conflito de interesse.**

This preprint was submitted under the following conditions:

- The authors declare that they are aware that they are solely responsible for the content of the preprint and that the deposit in SciELO Preprints does not mean any commitment on the part of SciELO, except its preservation and dissemination.
- The authors declare that the necessary Terms of Free and Informed Consent of participants or patients in the research were obtained and are described in the manuscript, when applicable.
- The authors declare that the preparation of the manuscript followed the ethical norms of scientific communication.
- The authors declare that the data, applications, and other content underlying the manuscript are referenced.
- The deposited manuscript is in PDF format.
- The authors declare that the research that originated the manuscript followed good ethical practices and that the necessary approvals from research ethics committees, when applicable, are described in the manuscript.
- The authors declare that once a manuscript is posted on the SciELO Preprints server, it can only be taken down on request to the SciELO Preprints server Editorial Secretariat, who will post a retraction notice in its place.
- The authors agree that the approved manuscript will be made available under a [Creative Commons CC-BY](#) license.
- The submitting author declares that the contributions of all authors and conflict of interest statement are included explicitly and in specific sections of the manuscript.
- The authors declare that the manuscript was not deposited and/or previously made available on another preprint server or published by a journal.
- If the manuscript is being reviewed or being prepared for publishing but not yet published by a journal, the authors declare that they have received authorization from the journal to make this deposit.
- The submitting author declares that all authors of the manuscript agree with the submission to SciELO Preprints.